

Produção do Espaço e Dinâmica Regional

Por uma escola territorialmente situada: contribuições geográficas em uma experiência extensionista de Educação do Campo no Oeste de Santa Catarina

For a territorially situated school: Geographical contributions to an extensionist experience in Rural Education in the West of Santa Catarina

Willian Simões¹ 

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul, Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia, Chapecó, SC, Brasil

RESUMO

O presente artigo objetiva socializar estudos e resultados oriundos de uma experiência extensionista que vem ocorrendo desde o ano de 2018 junto a uma escola do campo localizada no espaço rural do município de Nova Itaberaba, Região Geográfica Imediata de Chapecó, Oeste de Santa Catarina. Ancora-se em uma perspectiva dialógica de trabalho extensionista e interdisciplinar de produção do conhecimento em que contribuições teórico-conceituais da Geografia se fazem presentes e estão entrelaçadas a referenciais do campo intelectual da Educação do Campo. A situação geográfica em questão, neste artigo, tem como ponto de partida a vontade comunitária de manter a referida escola no espaço rural do município supramencionado. Desafio este que resultou em um processo de reformulação curricular e sua transformação em uma escola do campo de tempo integral, por isso entendemos ser uma experiência emblemática a ser socializada. Argumentaremos, ao longo do texto, que a experiência em andamento tem possibilitado construir uma proposta de escola territorialmente situada, cujo processo de escolarização se propõe a ser mais articulado e compromissado com os sujeitos do campo, seus territórios de vida e suas territorialidades específicas.

Palavras-chave: Geografia e Educação do Campo; escola do campo; escola de tempo integral; territórios educativos

ABSTRACT

The aim of this article is to socialize studies and results from an extension experience that has been taking place since 2018 at a rural school located in the rural area of the municipality of Nova Itaberaba, Immediate Geographic Region of Chapecó, West of Santa Catarina. It is anchored in a dialogical

perspective of extensionist and interdisciplinary work of knowledge production in which theoretical-conceptual contributions from Geography are present and intertwined with references from the intellectual scope of Rural Education. The geographical situation this article deals with has as its starting point the community's desire to maintain the referred school in the rural area of the aforementioned municipality. This challenge resulted in a process of curriculum reformulation and its transformation into a full-time country school, which is why we understand it to be an emblematic experience to be socialized. We will argue, throughout the text, that the ongoing experience has made it possible to build a proposal for a territorially situated school, whose schooling process proposes to be more articulated and committed to rural people, their territories of life and their specific territorialities.

Keywords: Geography and rural education; country school; full-time school; educational territories

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva socializar estudos e resultados oriundos de uma experiência extensionista que vem ocorrendo desde o ano de 2018 na Escola Básica Municipal do Campo Bela Vista, localizada no espaço rural do município de Nova Itaberaba, Região Geográfica Imediata de Chapecó, Oeste de Santa Catarina. A referida experiência em andamento é resultado de uma articulação entre a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, Campus Chapecó, por meio da participação de pesquisadores do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação), a Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC) e representações da gestão pública da rede municipal de ensino.

A ação vem objetivando manter a escola supramencionada, ofertando escolarização no campo, da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Resultou na elaboração de uma proposta de escolarização ancorada nos pressupostos da educação do campo, de educação integral e de tempo integral. Nesse sentido, compreendemos ser uma experiência extensionista emblemática a ser socializada e que ocorre na contramão da história educacional brasileira, tanto por não aderir às forças verticalizadas que impõem uma sistemática em curso no país, em que há fechamento de escolas no espaço rural de forma desenfreada, quanto por se desafiar a pensar a oferta de uma proposta curricular cuja intencionalidade político-pedagógica é oportunizar um

processo de escolarização perpassado pela compreensão de campo como território de vida.

Assim, serão apresentados, neste artigo, resultados dos passos dados em diálogo com diferentes referenciais teóricos de sustentação, que não só contribuíram para impedir o fechamento de uma escola no campo, mas também estão potencializando, a partir de uma ancoragem nos pressupostos da Educação do Campo (CALDART, 2004; SOUZA, 2016; GHEDINI, 2017; SIMÕES, 2018), a oferta de um processo de escolarização mais contextualizado, que procura respeitar os saberes, os fazeres e os interesses dos sujeitos do campo e que esteja articulado com o território (SAQUET, 2009; 2013). Assim, compreende-se que esta síntese também pretende socializar contribuições geográficas em uma atividade extensionista, cujo aporte teórico-conceitual tem oportunizado sustentar mudanças significativas nos rumos do processo de escolarização em uma comunidade rural.

Ao longo do texto, a partir dos referenciais teóricos em diálogo, será sustentada a compreensão de que a experiência em andamento vem possibilitando construir uma proposta de “escola territorialmente situada” em que contribuições geográficas e da educação do campo encontram-se entrelaçadas, abrigando forças emanadas “de horizontalidades fundadas na vizinhança, no cotidiano compartilhado” e, “cujas solidariedades tanto obrigadas quanto desejadas são produtoras de futuros possíveis, – no sentido de possibilidades de existência” de uma situação geográfica outra (CATAIA E RIBEIRO, 2015, p. 18), em particular, de r-existência (PORTO-GONÇALVES, 2006) da escola do/no campo, conforme aprofundaremos ao longo do texto.

O presente artigo resulta de uma perspectiva dialógica e relacional de trabalho extensionista que vem buscando superar a noção pragmática de extensão como transmissão vertical de conhecimentos, de serviço a ser prestado à comunidade como sendo entrega de algo (conhecimento, pacote ou proposta pedagógica, receita pedagógica, entre outros) a alguém ou a um coletivo tido como

recipiente. O que se propôs desde o início foi uma ação em que saberes e experiências são compartilhadas (sobretudo, neste caso, entre professores, professoras, gestores e comunidade escolar) com vistas à superação de uma dada situação-limite (FREIRE, 1983).

Nesse sentido, a partir desta perspectiva ético-política e ancoradas na noção de pesquisa participante (FALS BORDA, 1990), reuniões de trabalho foram realizadas ao longo do segundo semestre de 2018, assim, também, foram realizados trabalhos de campo com vistas a uma melhor apreensão: i) da infraestrutura da escola, do perfil socioeconômico e familiar dos estudantes e professores e, ii) do entorno da comunidade e suas territorialidades específicas. Apreensões que, problematizadas com os sujeitos do território, oportunizaram ampliar conhecimentos acerca da situação geográfica em questão, assim como foi balizadora na criação de uma nova matriz curricular que passou a ser ofertada à comunidade escolar a partir de 2019.

Desta forma, objetiva-se apresentar resultados desta experiência em diálogo de saberes (MORA-OSEJO E FALS BORDA, 2006; CARVALHO E SOUZA, 2009) que compreende aportes teórico-conceituais em uma perspectiva interdisciplinar cuja síntese possa potencializar uma volta mais crítica e lúcida à geografia local em transformação, assim como incentivar que outras ações extensionistas no âmbito da defesa e qualificação do trabalho pedagógico das/nas escolas do campo sejam realizadas com a participação de professores e pesquisadores em Geografia.

2 A SITUAÇÃO GEOGRÁFICA EM QUESTÃO: DA AMEAÇA AO FECHAMENTO À R-EXISTÊNCIA DA ESCOLA NO CAMPO

Segundo Cataia e Ribeiro (2015, p. 15) a análise de uma situação geográfica “é vital para apreciar as qualidades de um lugar, pois todo lugar está situado em relação a outros lugares a partir de vias de comunicação e de vizinhança, sobretudo,

situa-se em certas malhas e redes que determinam suas características e dinâmicas fundamentais”. Conforme apontam estes autores, “a análise da situação levou aos geógrafos a tarefa de compreender aquilo que observam a partir da consideração de diferentes escalas, ou seja, o entendimento de que algum aspecto local frequentemente se encontra em outras escalas”.

Assim, a partir de referenciais teóricos em diálogo, estes autores juntam peças fundamentais do campo intelectual da Geografia acumuladas na trajetória histórica e epistemológica desta ciência e destacam que “[...] uma situação geográfica é um complexo de forças em ação presente, organizada segundo feixes de variáveis que se juntam numa combinação única e inédita num dado momento e num dado subespaço” (p. 18). Estas variáveis, segundo Cataia e Ribeiro (2015), se tornam interdependentes e, quando mudam suas combinações, torna-se possível a emergência de “situações geográficas inéditas que redefinem a vida de relações local”.

A situação geográfica foco deste artigo, como já mencionado anteriormente, tem como epicentro uma escola do campo e uma vontade comunitária de que ela continuasse existindo em seu território de origem, situada em uma comunidade rural do oeste catarinense e ofertando um processo de escolarização que considerasse suas territorialidades específicas. Pode-se dizer que o desafio foi, e continua sendo, a mudança das combinações necessárias para que o trabalho extensionista pudesse contribuir na emergência de uma situação geográfica outra: da ameaça ao fechamento da escola à sua resistência no campo, da sua resistência à sua recriação ou r-existência (PORTO-GONÇALVES, 2006), em que um percurso formativo ofertado à comunidade oportunizasse um processo de escolarização que respeitasse o campo como território de vida, trabalho, cultura e dignidade, superando a tradição urbanocêntrica de escolarização que, conforme Leite (1999), é hegemônica na história da educação brasileira.

A região oeste de Santa Catarina reúne municípios cuja trajetória histórica é muito mais longa e mais complexa que a história de suas emancipações políticas,

pois estamos tratando de um território fronteiriço que, conforme Valentini e Radin (2011), passou por profundas transformações ao longo da primeira metade do século XX e continua sendo território de expansão capitalista, por exemplo, do agro-hidro-negócio do abate de aves e suínos. Compreender melhor nossa situação geográfica em questão passou pela necessidade de conhecer mais a respeito das forças que se projetam e impactam a vida no território.

Com base nos estudos de Valentini e Radin (2011), podemos compreender que estamos tratando de território fronteiriço pelo conjunto de disputas que marcaram sua história de demarcação político-administrativa, mas também a partir dos conflitos originados pelas formas distintas de ocupação e uso das terras (uso comum x propriedade privada): ora tensão com a Argentina (país vizinho), ora com o estado do Paraná, ora como terra a ser conquistada pelos colonizadores.

Sobretudo na primeira metade do século passado, colonizadores de origem europeia, induzidos por determinados interesses governamentais e empresariais (migravam do litoral catarinense ou sobretudo do interior de outras partes do sul do país) entraram em tensão contra aqueles que tradicionalmente ocupavam e produziam seus territórios de vida na região (povos kaingang, guaranis e caboclos, por exemplo) (RENK, 1991; VALENTINI; RADIN, 2011; VALENTINI; RADIN, 2016).

Na atualidade, podem ser evidenciados na região oeste de Santa Catarina a existência de conflitos entre agricultores familiares e indígenas, entre assentados da reforma agrária ou de mulheres camponesas e agentes do agronegócio da soja ou do milho, ou ainda, dos atingidos por barragens contra os efeitos dos megaprojetos hidrelétricos que se instalaram, a exemplo das Usinas Hidrelétricas de Foz do Chapecó e Itá. Assim, também, evidencia-se a sistemática monopolização do território pelo capital (OLIVEIRA, 2004), em particular e mais evidente na região, a submissão dos pequenos agricultores à lógica do agro-hidro-negócio do abate de suínos e aves.

Sob o desígnio do progresso, conforme aponta o estudo de Picoli (2012), muitos foram os desterrados e atingidos pelas perversidades da expansão capitalista no oeste catarinense e, por outro lado, são estes que resistem no espaço rural da região, entre eles povos indígenas, pequenos agricultores, assentados da reforma agrária, atingidos por barragens, agroecologistas, entre outros.

Pertile (2011), ao tratar sobre o avanço do capital agroindustrial catarinense, destaca o papel do Estado na criação de suportes para o desenvolvimento do capital privado, o que engloba capacidade financeira para ofertar investimentos de longo prazo e executar programas de incentivos; criação e manutenção de infraestrutura de transporte, energia e telecomunicação, assistência técnica e crédito.

O trabalho da pesquisadora evidencia, em um dado momento da história, que o consórcio público-privado fomentou profundas mudanças no processo de colonização do oeste catarinense já denominado no passado de sertão, espaço a ser modernizado. No desenrolar da história, pode-se dizer que este mesmo consórcio é fator decisivo pelo desenvolvimento capitalista das agroindústrias do agro-hidro-negócio ligado à cadeia da carne.

Por outro lado, o estudo de Alba (2008, p. 41-43) nos permite afirmar que a Geografia rural do Oeste Catarinense não pode ser compreendida, apenas, pela forte presença dos frigoríficos, por exemplo, mas também pelas resistências empreendidas por agricultores que não se adequaram e não se submeteram a este modelo de integração, forjando agroindústrias de base familiar, ancorados nos pressupostos da cooperação e da economia solidária. A autora menciona a existência de cooperativas de economia solidária que possuem trabalhos em agroecologia, como a Associação dos Pequenos Agricultores do Oeste Catarinense (APACO), a Cooperativa Agropecuária dos Agricultores Familiares de Tenente Portela (Cooperfamiliar), a Cooperativa Central Sabor Colonial, assim como o sindicalismo rural ligado à Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar de Santa Catarina (FETRAF-SC).

Coraza (2016, p. 104) destaca que, apesar das profundas transformações técnicas e científicas ocorridas no seio da agricultura familiar a partir da integração às agroindústrias da cadeia da carne ou até mesmo do leite, muitos são os agricultores que “ainda continuam proprietários de suas terras e de seus meios de produção” e que, apesar da elevada perda de autonomia sobre sua produção, ainda resistem “elementos de seu antigo modo de vida de colonos e de agricultores familiares”.

O autor ainda lembra que a complexificação tecnológica deste modelo de tecnificação, sobretudo a partir dos anos de 1990, resultou em um conjunto de crises no seio da agricultura familiar, podendo ser destacadas: exclusão de agricultores deste modelo de integração, descapitalização das pequenas propriedades agrícolas, migração forçada dos agricultores para os centros urbanos, em particular, da juventude. O fluxo migratório do rural para as sedes dos municípios, ou seja, para núcleos urbanos mais densos é apontado por Coraza (2016, p. 115) como sendo “o sintoma mais agudo dessa crise”.

O trabalho de Melo (2006) destaca que a crise vivida pela agricultura familiar do oeste catarinense, sobretudo a partir dos anos de 1990, contribuiu na diluição de determinados limites existentes entre a vida no rural e no urbano, fato que também fortaleceu a migração da juventude para os centros urbanos. Na visão do pesquisador “a contrastação da cultura urbana em relação à camponesa, toma esta como “atrasada”, operando uma dominação simbólica que se constitui em “estigmas negativos” que muitos jovens buscam se livrar, lançando mão das estratégias de migração” (p. 04). Soma-se a esta estigmatização, a periferização do espaço rural nas políticas públicas, que pouco apresenta infraestrutura capaz de qualificar a vida no campo (compreende, por exemplo, a precarização do atendimento à saúde, educação, habitação, cultura e lazer, entre outros).

Conforme Melo (2006) a escolarização a partir de uma tradição urbanocêntrica no âmbito das políticas públicas é outro fator relevante a ser

considerado em estudos sobre a crise da agricultura familiar na região mencionada. Na visão do autor, se, no passado, para o exercício das práticas agrícolas bastava um conjunto de saberes e técnicas repassadas pelas antigas gerações, na atualidade, os pais e seus respectivos filhos enxergam na escola a possibilidade de uma vida melhor e, em particular para muitos jovens, esta vida melhor não está necessariamente no espaço rural.

Ressalta o autor que, se até o final dos anos de 1980 “no meio rural do Oeste de Santa Catarina o ensino fundamental” (antiga quarta série) “era realizado em escolas localizadas nas próprias comunidades”, com o tempo estas escolas foram sendo fechadas e os estudantes, por meio de um processo que ficou conhecido como “nucleação do ensino”, passaram a ser deslocados para os núcleos urbanos dos municípios. Melo (2006, p. 14) salienta, em suas reflexões, que:

[...] a escola frequentada pelos filhos dos agricultores, localizadas no espaço urbano, cuja homogeneidade dos planos educacionais, em geral, não valoriza e muito menos considera a diversidade, expõem-nos a um sistema de aprendizagem que, de forma subliminar ou mesmo objetivo, faz apologia ao meio urbano em detrimento ao meio rural e suas particulares relações sociais, produtivas e culturais. Ao desvalorizar, de forma preconceituosa, os saberes familiares e o espaço rural, porque são tomados como “atrasados, o sistema de nucleação do ensino contribui para solapar os alicerces onde no passado estava assentado o habitus camponês e cujos resultados, em muitos casos, passa a ser a negação – por parte dos jovens – da identidade do agricultor.

A nucleação e/ou nuclearização do ensino é um fenômeno antigo no Brasil, pois, conforme estudos de Machado (2016, p. 153), essa é uma prática que tem suas origens na política de educação rural empregada ainda na época do governo de Getúlio Vargas e se intensificou, sobretudo, nos anos de 1990, com uma política “definida por suas características ideológicas de centralidade no ideário do Brasil urbano, direcionada a partir do governo para os trabalhadores e não com os trabalhadores”. Com base nos estudos de Souza (2012, p. 751), podemos afirmar que a nucleação é um fenômeno que compõe o histórico cenário da questão agrária brasileira em que se faz presente a concentração de terras, a expropriação

dos trabalhadores do campo e sua migração para os centros urbanos, atendendo “à ideologia de que o campo está esvaziado e de que as pessoas que trabalham a terra não necessitam de estudos”.

Andrade, Filho e Faria (2020), buscando compreender o processo de fechamento de escolas no município de Carangola-MG, destacam que, no Brasil, entre os anos de 2002 e 2012, mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas e que, somente entre 2014 e 2018, mais 9.945 estabelecimentos de ensino localizados em áreas rurais do país tiveram suas atividades de ensino encerradas.

No estado de Santa Catarina, com base nos dados do Censo Escolar, podemos afirmar que, entre os anos de 2010 e 2018, por exemplo, houve redução em 67% de estabelecimentos públicos municipais de ensino ofertando Ensino Fundamental Regular no espaço rural (1º ao 5º ano da Educação Básica). Nestes casos, a tendência é que crianças de 6 a 10 anos se desloquem por meio do transporte escolar para escolarizar-se nas sedes dos municípios.

A comunidade Bela Vista, localizada no espaço rural do município de Nova Itaberaba é parte desta geograficidade, pois as crianças atendidas na escola moram nas comunidades próximas, assim como algumas são da sede do município. O município foi colonizado por caboclos e italianos (oriundos, sobretudo, de cidades como Passo Fundo, Nonoai e Chapecó). Suas terras eram devolutas, pertenciam ao Estado, que incentivou sua ocupação, diferente de outros municípios do entorno (como Saudades ou Chapecó), cuja colonização foi induzida por empresas colonizadoras.

As comunidades rurais são constituídas por unidades familiares que contam com a presença de pequenos agricultores que sobrevivem, principalmente, da renda da produção de gado leiteiro e de corte, avicultura e suinocultura (integração). A produção de grãos e hortifrúti é destinada principalmente ao autoconsumo. Assim, podemos compreender que a agricultura familiar está presente, sendo que a maioria das famílias é proprietária de suas terras onde

moram e trabalham. É preciso salientar que Nova Itaberaba-SC é considerada berço do Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), hoje muito conhecido em todo o país pelo trabalho realizado nas lutas sociais pelos direitos das mulheres frente à sociedade hegemonicamente patriarcal.

Como fonte de renda alternativa, algumas famílias vendem madeira reflorestada para as indústrias de beneficiamento da região. Na sede do município, as famílias sobrevivem, principalmente, do trabalho no comércio, nas indústrias, nas empresas públicas, privadas e autônomas. A maioria dessas famílias possui raízes no campo, são frutos da migração campo-cidade.

Pode-se dizer que a EBM do Campo Bela Vista e sua comunidade, epicentro de nossa situação geográfica em questão, ao se colocar na contramão das forças verticalizadas que tendem a fechar a escola no campo, se coloca em posição contrária ao não aderir à sistemática em curso no país em que há fechamento de escolas no campo, a oferta de uma rede de transporte escolar nem sempre segura e a nuclearização do atendimento escolar nas sedes dos municípios (SCHWENDLER, 2005; SIMÕES, 2009; MARIANO E SAPELLI, 2014; GROFF; MEURER, 2018).

O movimento de resistência abriu caminhos para a r-existência no sentido de reação, recriação de “uma forma de existir” e, por isso, é “mais do que reagir a uma ação anterior” (PORTO-GONÇALVES, 2006), neste caso em questão: a ameaça ao fechamento da escola. Nesse sentido, trataremos na continuidade deste texto, não só de uma ação que buscou impedir o fechamento de uma escola do campo, mas de um exercício de recriação do processo de escolarização que passou a ser mais contextualizado e articulado com o território (SAQUET, 2009; 2013).

R-existência que culminou em reformulação curricular e das práticas educativas com o propósito de ofertar um processo de escolarização também articulado com os interesses dos sujeitos e suas territorialidades, no sentido de romper com o histórico de negação do campo como espaço de políticas públicas, do campo como espaço do atraso, da submissão à lógica do agro-hidro-negócio como “fim da história”. E, assim, tornou-se necessário a aproximação com o campo

intelectual e de trabalho da Educação do Campo cuja gênese está atrelada “à luta pelo reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade e pela efetivação de seus direitos sociais” (SOUZA, 2012, p. 751).

Desta forma, será argumentado ao longo do texto a compreensão de que está em curso a construção de uma experiência de “escola territorialmente situada”. Uma escola situada em uma região cujas marcas históricas sustentadas pelo consórcio público-privado contribuíram para produzir a noção de rural como espaço do atraso, sertão catarinense que precisa ser modernizado, espaço-mercadoria na periferia das políticas públicas essenciais para a vida e permanência; um campo cuja ambiência tem contribuído para expulsar parte significativa da população para centros urbanos ou para outras partes do país – como mencionamos anteriormente. Eis o desafio do projeto extensionista aqui a ser socializado, contribuir para mudar, ainda que com limitações, feixes de variáveis de nossa situação geográfica em questão.

A defesa da escola do campo nesta região e por sua permanência enquanto situação geográfica outra, inédita para a comunidade local, desta forma, passou pelo reconhecimento de uma trama transescalar de poder que engloba as múltiplas facetas da expansão capitalista no espaço rural, pois resistir, permanecer no campo enquanto política pública, passa pelo enfrentamento de um legado, cujas raízes estão fincadas na noção de sertão catarinense e persistem na atualidade em diferentes entendimentos e práticas do poder público e/ou da iniciativa privada com impactos na gestão do território.

Passa pelo reconhecimento de que é possível existir no campo uma escola de qualidade cuja escolarização preze pela emancipação de seus estudantes, ao contrário da nuclearização. Uma escola de tempo integral em que crianças de qualquer parte do município, independente do perímetro em que habitam, possam estudar e mergulhar em um percurso formativo comprometido com a plenitude de seu desenvolvimento humano, um percurso de formação relacionado com os

territórios de vida e seus interesses. Uma escola que possa contribuir para fortalecer o trabalho futuro em que o campo e suas interfaces com a cidade seja espaço possível de se viver em qualquer momento da vida.

3 A RELAÇÃO ESCOLA-TERRITÓRIO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

A relação escola-território induziu a uma aproximação entre aportes teórico-conceituais da Geografia e da Educação do Campo que fomentou discussões acerca da necessidade de superação das visões negativadas sobre o rural, abrindo-se para a defesa do rural como território em que os sujeitos do campo possuem o direito de acesso e permanência em uma escola próxima de seus locais de moradia, cuja escolarização esteja estruturada pelos conhecimentos científico-didáticos, mas também oportunize o estabelecimento de conexões com os saberes e as práticas dos sujeitos do campo, com as fontes pedagógicas de sua realidade e seus interesses na inter-relação campo-cidade (SOUZA, 2016; GHEDINI, 2017; SIMÕES, 2018).

Mas, também, procurou-se estabelecer diálogos com as contribuições acumuladas acerca de experiências de escolarização em jornada ampliada – tempo integral (CORÁ; LOSS; BEGNINI, 2012; LOSS; ZANCHETT; SILVA e ONÇAY, 2016). Foi preciso sustentar a compreensão de que não se tratava de pura e simples ampliação de carga-horária com a continuidade de oferta de mais escolarização com base nas tradicionais disciplinas escolares, mas da possibilidade de oferta em contraturno de atividades e/ou oficinas pedagógicas com vistas à ampliação de repertórios formativos, compreendendo ações de cultura, política, economia, esporte, saúde, lazer, entre outros.

Nesta experiência em andamento, o território tornou-se um conceito estruturante, que passou a ser compreendido como resultado de múltiplas relações que os seres humanos estabelecem uns com os outros e com a sua

natureza externa, “construção coletiva e multidimensional, com múltiplas territorialidades”, ou ainda, enquanto “apropriação social do ambiente; ambiente construído, com múltiplas variáveis e relações recíprocas” (SAQUET, 2009).

Compreendeu, desta forma, na situação geográfica em questão e com base na proposta de abordagem territorial em Saquet (2011, p. 216-217), o reconhecimento dos “indivíduos sociais” e a “multiplicidade de suas ações e reações (práticas objetivas e subjetivas) cotidianas” em que se fazem presentes representações da comunidade [do município, da comunidade e do entorno da escola], representações do poder público e agentes comunitários e do capital privado, entre outros; das “relações de poder e trabalho” sobretudo no que diz respeito aos conhecimentos tradicionais, experiências e práticas, ideologias e conflitos.

Assim, também, o reconhecimento da existência de agentes de cooperação como produtores de alimentos, agências de cultura e lazer, de assistência social, de representações dos movimentos sociais e sindicais, entre outros; das “formas de apropriação simbólicas e materiais do/no espaço geográfico, isto é, econômicas, políticas e culturais, incluindo aí instituições importantes no espaço agrário, como as igrejas” (Ibidem, p. 216), os espaços de cultura e lazer, de comunicação (como a rádio comunitária); da “mobilidade dos indivíduos, o vai e vem cotidiano, seja no espaço agrário, no urbano e entre ambos” (Ibidem, p. 217); das “continuidades (permanências) e discontinuidades (mudanças) historicamente condicionadas, econômicas, políticas, culturais e ambientais, isto é, territoriais, como processos e fatores determinantes do movimento de reprodução da vida” (Ibidem, p. 217); da “heterogeneidade e os traços comuns” (Ibidem, p. 217), as diferenças dos sujeitos escolares, seus modos, identidades e ritmos de vida.

E, desta forma, com base nos estudos de Saquet (2009, p. 90), passou-se a compreender o território enquanto “produto social e condição”, em que a “territorialidade também significa condição e resultado da territorialização” que

“extrapola as relações políticas envolvendo relações econômicas e culturais, indivíduos e grupos, redes e lugares de controle, mesmo que seja temporário, do/no espaço geográfico com suas edificações e relações”. Nesse sentido, propõe-se a compreensão de que:

[...] a territorialidade efetiva-se em todas as nossas relações cotidianas, ou melhor, ela corresponde às nossas relações sociais cotidianas em tramas, no trabalho, na família, na rua, na praça, na igreja, no trem, na rodoviária, enfim, na cidade-urbano, no rural-agrário e nas relações urbano-rurais de maneira múltipla e híbrida (SAQUET, 2009, p. 90).

Assim, o território de vida e as territorialidades dos sujeitos do campo passaram a ser referências fundamentais em um trabalho que resultou na reformulação curricular da escola. Cabe destacar que o currículo, aqui, é entendido como sendo “o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” e, por isso, podemos compreendê-lo como sendo “o território mais cercado, mais normatizado” definidor daquilo que será estudado, experienciado e vivido na escola por sua comunidade e, por isso, é “território em disputa” (ARROYO, 2011, p. 13).

Conforme Sacristán (2013, p. 18) “o currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar”, assim como “o progresso dos sujeitos durante a escolaridade”. Desta forma, reorganizar o currículo se constituiu em ação estratégica para a construção de um projeto político pedagógico cujos percursos formativos oportunizem melhor articulação e diálogo entre os conhecimentos científico-didáticos e os territórios de vida dos sujeitos escolares de modo alternativo, ampliando repertórios formativos.

Destaca Caldart (2004, p. 13-49) que o projeto político pedagógico de uma escola do campo, com base nos pressupostos da Educação do Campo, precisa contribuir:

i) na constituição de um sujeito consciente de transformações, que tenham como premissa a cooperação, a busca da justiça e da igualdade;

ii) na construção, desde a infância, de uma visão de mundo crítica e histórica, que amplie a capacidade dos alunos e alunas “a tomar posição diante das questões do seu tempo”, “a respeitar e ao mesmo tempo reconstruir modos de vida” e a “pensar por conta própria”;

iii) no cultivo de identidades: a) elevando a autoestima dos estudantes com vistas a superar traços de “baixa autoestima acentuado, fruto de processos de dominação e alienação cultural”; b) trabalhando com a memória e a resistência cultural das famílias e da comunidade, objetivando ajudar a superar a vergonha ‘de ser da roça’ e aprender a “valorizar a história dos seus antepassados”; c) potencializando a ação social, ajudando a projetar, no movimento de ensinar e aprender na escola, grandes utopias coletivas que podem melhorar as condições de vida da sociedade;

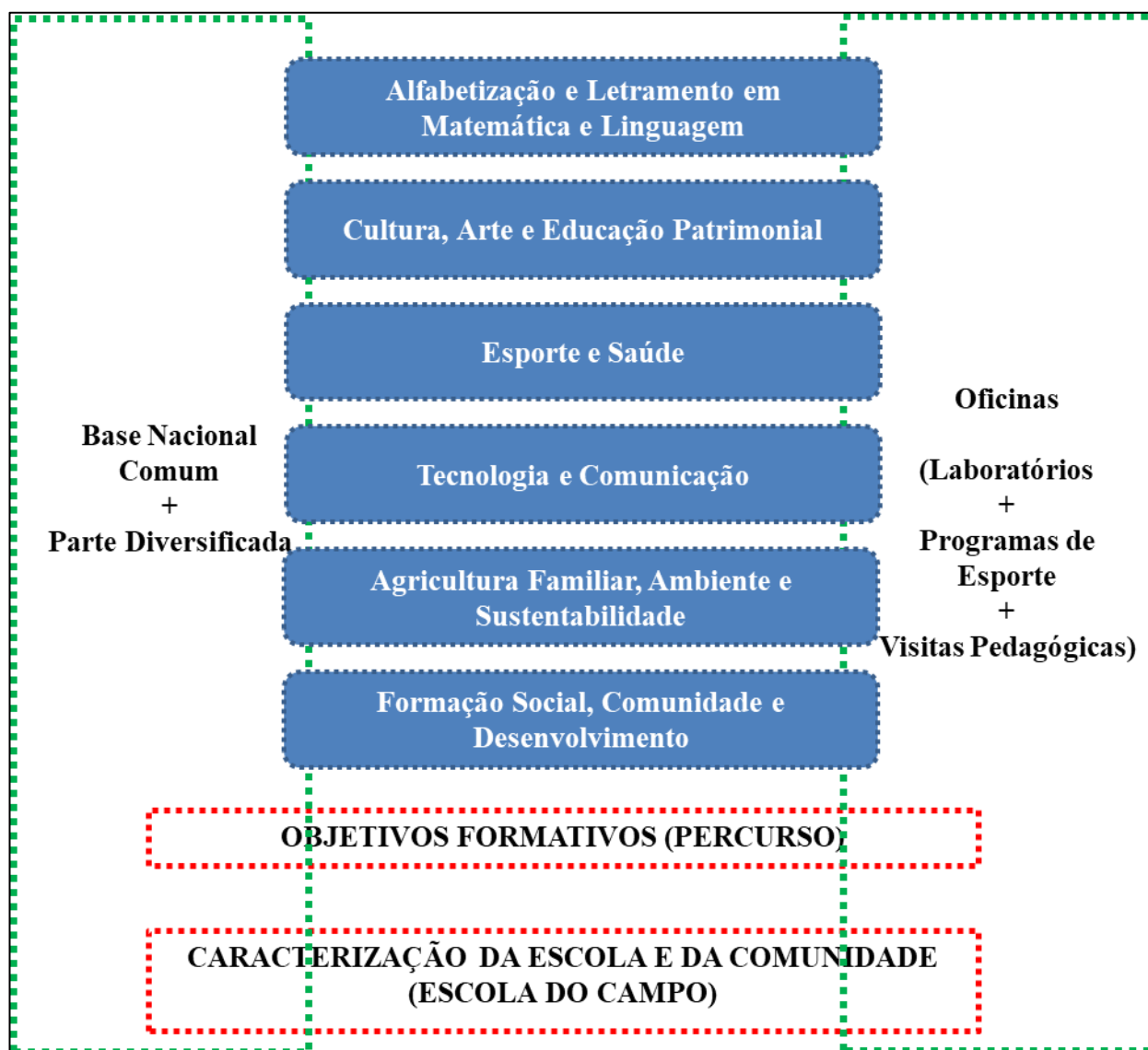
iv) na socialização e produção de diferentes saberes e conhecimentos, buscando promover o encontro e o confronto político-pedagógico de conhecimentos cotidianos e científicos que elevem a capacidade de compreensão e ação no mundo, assim, também, ampliem o repertório cultural, artístico e esportivo dos estudantes.

Nesse sentido, inspirada nas contribuições de Caldart (2004), a reformulação curricular da escola, tendo o território de vida como uma importante referência, ancorada nos pressupostos da educação do campo e em experiências e reflexões já delineadas acerca da educação de tempo integral, passou a ser composta por duas partes: uma, mais voltada aos componentes (disciplinas) curriculares da Base Nacional Comum Curricular [e parte diversificada] e; outra, constituída pelo que estamos denominando de Atividades Curriculares de Tempo Integral (ACTI), que se configuraram como oficinas pedagógicas que passaram a ser ofertadas no período contraturno (período da tarde, quatro vezes por semana). Estas duas partes estão

articuladas por macrocampos de conhecimentos, em que cada macrocampo é composto por um conjunto de temáticas de interesse (ementa temática) que podem ser tomadas para o trabalho pedagógico interdisciplinar tanto nos componentes como nas oficinas.

São os macrocampos: i) Alfabetização e Letramento em Matemática e Linguagem; ii) Cultura, arte e educação patrimonial; iii) Esporte e Saúde; iv) Tecnologia e Comunicação; v) Agricultura familiar, ambiente e sustentabilidade; vi) Formação social, comunidade e desenvolvimento humano. É no ementário da maioria destes macrocampos que podemos evidenciar a intencionalidade pedagógica em articular melhor o processo de escolarização aos territórios de vida dos sujeitos do campo, neste caso: filhos e filhas da agricultura familiar. Vejamos a figura a seguir:

Figura 01 – Matriz Curricular da Escola Básica Municipal do Campo Bela Vista, Nova Itaberaba-SC, 2018.



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola, 2018.

Conforme observado na figura anterior [destaque em vermelho], as características da escola e da comunidade são consideradas fontes importantes da proposta curricular. A escola está situada em uma comunidade e propõe escolarização compreendendo suas características, assim, também, o processo formativo não pode ser deslocado destas, muito embora não fiquem restritas a elas. Esta caracterização proposta funciona [ou precisa funcionar] como síntese, nada mais, nada menos, do conjunto das territorialidades específicas da

comunidade e que são importantes fontes pedagógicas em uma escola territorialmente situada.

Outra fonte de sustentação encontra-se no conjunto dos objetivos formativos, pois compreende-se que uma escola não pode se colocar em movimento de ensinar e aprender sem traçar os objetivos formativos a serem atendidos ao longo de um percurso de escolarização. Com base em seu projeto político pedagógico (2018), é possível encontrar entre os objetivos da Escola Básica Municipal Bela Vista ao menos dois objetivos formativos que a sustentam como sendo uma escola territorialmente situada: i) propor aprendizagens significativas, por meio da integração escola-comunidade em articulação com as demais comunidades e/ou espaços educativos; ii) considerar nos processos de ensinar e aprender na escola a especificidade da cultura do campo em que escola se localiza, buscando valorizar os marcos identitários e suas diversidades.

Após, conforme pode ser observado (figura 01), encontram-se os macrocampos de conhecimentos que, juntamente com as características da comunidade e da escola, assim como com os objetivos formativos, funcionam como eixos de ligação/inter-relação e de alimentação temática entre as disciplinas escolares e as proposições pedagógicas a serem ofertadas no contraturno. A proposição consiste em trabalhar na oferta de oficinas com temas como a memória da comunidade, a produção familiar na agricultura e seus desafios na contemporaneidade, o cultivo de alimentos saudáveis, o uso de plantas medicinais e o acesso às práticas tradicionais de cura (benzedadeiras), a preocupação com as reservas ambientais e o consumo sustentável, a convivência cooperada e comunitária.

A experiência em andamento, por meio de atividades pedagógicas desenvolvidas por estudantes e professores, permite evidenciar que o território passou a ser, ainda que de forma não tão consciente até o momento a todas e todos os envolvidos na experiência extensionista, um importante dispositivo capaz de contribuir em processos de ensino e aprendizagem mais significativos aos

estudantes. Entre estas atividades, destacamos, por exemplo: a construção de uma horta escolar com base nas práticas e saberes das famílias; a criação e o cuidado de pequenos animais; a realização de oficinas que trataram de assuntos como o cuidado com o solo e as sementes crioulas; os quintais produtivos e a alimentação saudável.

E, nesse sentido, compreendemos que uma escola territorialmente situada é aquela que possui, também, entre suas intencionalidades, o território de vida como fonte pedagógica dos processos de ensinar e aprender. Assim funcionam os macrocampos do conhecimento e suas temáticas, tensionando e alimentando essa relação, oportunizando aos professores que a matemática, a linguagem, as ciências humanas e da natureza e seus aportes científico-didáticos (seus conhecimentos-conteúdos) a partir das relações com a vida no território ganhem contornos mais significativos às crianças em processo de aprendizagem.

Vejamos, nas figuras a seguir, alguns registros de atividades pedagógicas realizadas:

Figura 02: Trabalho pedagógico com a Horta Escolar, Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, Nova Itaberaba- SC, 2019



Fonte: Acervo da Escola, 2019.

Figura 03: Projeto “é no campo que encontramos as melhores sementes”, Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, Nova Itaberaba- SC, 2019.



Fonte: Acervo da Escola, 2019.

Figura 04: Oficina de panificados com representações da agricultura familiar, Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, Nova Itaberaba- SC, 2019.



Fonte: Acervo da Escola, 2019.

Figura 05: Oficina de ambiente e sustentabilidade, Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, Nova Itaberaba- SC, 2019.



Fonte: Acervo da Escola, 2019.

As figuras procuram destacar o envolvimento das crianças em diferentes atividades, cuja base territorial da comunidade está articulada ao percurso formativo. A reformulação curricular abriu possibilidades de oferta de um processo de escolarização cuja potencialidade está em ampliar repertórios formativos para que todos os envolvidos compreendam que as disciplinas escolares possuem relação próxima com o cotidiano e com os desejos, anseios e desafios da comunidade em que a escola se situa, a vida no território.

Nesse sentido, a horta escolar (Figura 02) tem sido usada como laboratório de aprendizagens significativas a partir de uma perspectiva interdisciplinar em que conhecimentos das áreas de Ciências, Matemática e Geografia, por exemplo, são mobilizados para compreender a espacialidade, as formas da paisagem, as características naturais do solo e seu potencial produtivo, a biodiversidade local, o trabalho na agricultura familiar e a produção de alimentos saudáveis e seus benefícios à saúde humana. As famílias se envolveram tanto na sua construção como continuam contribuindo na manutenção da estrutura, doando sementes e com o diálogo de saberes. Os alimentos, cultivados organicamente, são consumidos na merenda escolar.

A matriz curricular supramencionada tensiona para a relação escola e vida na comunidade, problematizando, mobilizando conhecimentos e experiências. Assim, um trabalho de campo junto a uma unidade familiar que se dedica ao plantio de camomila [no contraturno] (Figura 03), buscou oportunizar às crianças conhecer e discutir as propriedades medicinais desta planta, seus diferentes usos pela comunidade [para fazer chá, colocar no chimarrão, gerar renda].

A realização de uma oficina de panificados com participação ativa de representações da comunidade (Figura 04) em que se prioriza o diálogo de saberes, valorizando os conhecimentos comunitários que atravessam gerações e se projetam nas receitas, não só se ensina a fazer pão, bolacha, alimentação saudável, mas também a medir porções [conhecimento matemático], a conhecer o gênero textual “receita” e aprender a escrevê-la [Língua Portuguesa], a compreender melhor as territorialidades específicas da agricultura familiar presentes na memória dos mais antigos e como se projetam no espaço-tempo contemporâneo [Geografia e História].

A oferta de uma oficina de meio ambiente e sustentabilidade, que buscou o contato direto com os elementos naturais presentes na comunidade em um turno da escola de tempo integral, a exemplo das fontes de água (Figura 05), no outro turno foi referência para mobilizar conhecimentos sobre as paisagens naturais em

diferentes escalas, a água como elemento natural renovável, sua distribuição pelo planeta, suas formas de uso pelos seres humanos, a relação sociedade-natureza e os desafios para a construção de uma sociedade sustentável. Essa é a lógica da matriz curricular proposta, que ainda desafia a todos os envolvidos neste trabalho à sua melhor compreensão e operacionalização em uma perspectiva interdisciplinar. Não é tarefa fácil superar paradigmas que ainda apontam para a escola como sinônimo de sala de aula e de conteúdos abstratos.

Destacam as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, publicada pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n. 1, de 03 de Abril de 2002, parágrafo único, que:

[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Situar-se, desta forma, conforme a experiência em andamento, é reconhecer, apreender e problematizar a cultura e a identidade da comunidade nos processos de ensinar e aprender, considerar suas expressões e memórias, seus espaços históricos e patrimônios identitários, seus conflitos, dilemas e desafios. Mas, também, é oportunizar estudos acerca da produção, trabalho e vida familiar na agricultura, seus elementos e práticas, as contradições vividas e as alternativas possíveis para alimentação saudável, economicamente solidária e justa, ecologicamente mais sustentável a todos. Assim, também, estudar e compreender a vida em comunidade, o respeito à diversidade na inter-relação campo-cidade-mundo, religiosidades e espiritualidades, os direitos humanos da criança e do adolescente, os hábitos e costumes em espaços públicos e coletivos, entre outros. Tais temas recheiam as ementas dos macrocampos de conhecimentos.

E, nesse sentido, entendemos que a produção de escolas territorialmente situadas pode ocorrer em diferentes comunidades do Brasil rural, buscando

garantir o direito à educação e reconhecer os territórios e territorialidades específicas da diversidade dos sujeitos do campo (acampados e assentados da reforma agrária, indígenas, quilombolas e dos diferentes povos e comunidades tradicionais) nos movimentos de ensinar e aprender na escola do campo.

Assim, pode-se dizer que a experiência extensionista aqui socializada se conecta aos princípios da Educação do Campo dispostos no Decreto Presidencial de n. 7.352, de 04 de Novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, com destaque ao “respeito à diversidade do campo e seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” e ao:

[...] incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho.

Pode-se dizer que a escola da linha Bela Vista sempre esteve situada no campo, mas seu currículo serviu historicamente à formação de um sujeito em uma perspectiva societária urbanocentrada. Com a implementação da experiência de educação em tempo integral no campo e por acreditar que o currículo precisa contribuir na formação de um ser humano e de uma sociedade outra que se quer, o processo de reformulação curricular foi organizado a partir e para os interesses desta comunidade, para que fosse democrático, valorizasse a cultura local, desenvolvesse o sentimento de pertencimento, desmistificando a ideia de que o campo é lugar do atraso, mas sim valorizando-o como espaço de qualidade de vida, que também pode oportunizar o acesso a outros-novos saberes em um território onde vivem sujeitos de direitos.

É importante salientar que uma escola territorialmente situada precisa estar igualmente preocupada com a transescalaridade da vida, levando em consideração os conhecimentos científico-didáticos que a humanidade produziu e legitimou ao

longo da sua história e que se faz presente na cultura escolar, as conquistas e os desafios que persistem para a humanidade. Mas, para além do acesso a um conjunto de conhecimentos abstratos, supostamente neutros e descolados da vida real, quer oportunizar repertórios formativos encarnados no território, para que os sujeitos compreendam que seus conhecimentos e práticas podem fazer parte de seu processo de emancipação, podem contribuir para mudar os feixes de variáveis em uma situação geográfica que se coloca como “fim da história” e cujas intencionalidades nem sempre respeitam os interesses dos sujeitos do campo e colocam sua existência em perigo.

E, por fim, em uma escola territorialmente situada, ancoradas nos pressupostos da Educação do Campo, pode-se dizer que se ampliam as possibilidades dos conhecimentos escolares também se situarem como saber-poder capaz de proporcionar a produção de territorialidades outras, enfrentar os desafios que se colocam para um movimento que oportunize a construção de outros futuros possíveis, a produção de situações geográficas inéditas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou apresentar um conjunto de sínteses elaboradas a partir de uma experiência extensionista que vem sendo realizada em uma escola do campo de tempo integral no espaço rural do Oeste de Santa Catarina e, de diálogos teórico-conceituais em que os campos intelectuais da Geografia e da Educação do Campo encontram-se entrelaçados. Uma escola que estava ameaçada pelo fechamento devido à drástica diminuição da demanda de estudantes e pela tradição do processo de nucleação do atendimento escolar na sede do município.

Diante deste cenário, formou-se um grupo de trabalho interinstitucional que elaborou uma nova proposta curricular que não só buscou contemplar os componentes curriculares típicos da educação básica, mas também propôs, a

partir da perspectiva de Educação do Campo e de Jornada Ampliada (Tempo Integral) a realização de um conjunto de oficinas pedagógicas no contraturno.

Nesta nova proposta curricular, conhecimentos científicos e oficinas pedagógicas são articuladas por campos do conhecimento que passaram a funcionar como eixos formativos. Cada campo do conhecimento possui um ementário que pode servir como ponto de partida tanto para o trabalho com os conhecimentos no âmbito das disciplinas, como também para o desenvolvimento de ações formativas no contraturno. A experiência já permite evidenciar que a referida matriz tem conduzido a processos de ensinar e aprender na escola mais articulados aos territórios de vida dos sujeitos escolares. O território, desta forma, vem se constituindo como importante fonte pedagógica. E, por isso, consideramos a existência de uma significativa contribuição do campo intelectual da Geografia para sustentação teórico-conceitual e desenvolvimento da experiência, conforme procuramos demonstrar ao longo do texto.

A experiência em andamento, tem nos possibilitado afirmar que a escola supramencionada vem se constituindo em uma escola territorialmente situada. A partir do conjunto de argumentações dispostas neste artigo, pode-se afirmar que esta escola é territorialmente situada porque as ações pedagógicas desenvolvidas dialogam com o território da agricultura familiar, suas demandas e seu potencial educativo – trabalho, cultura, economia e ambiente. Pode-se dizer, desta forma, que uma escola territorialmente situada é aquela em que os processos formativos estão vinculados aos territórios de vida, muito embora não se reduzam a eles.

Mas, também é situada por compreender o campo como espaço em que é possível ter escola e ser criança, viver a infância na interrelação campo-cidade, sem abandonar o campo, sem precisar migrar de forma brusca e viver parte do percurso formativo/de escolarização desvinculado de sua comunidade. E, mais do que isso, são escolas que reafirmam o campo e a agricultura familiar como possibilidade, superando preconceitos e buscando alternativas à sujeição do trabalho na agricultura à pura e simples submissão à lógica do agro-hidro-negócio

de carnes e suínos típica na região, compreendendo temas como a vida em comunidade, a alimentação saudável, o cuidado com a semente crioula e os quintais produtivos para autoconsumo e a agroecologia, por exemplo.

Muitos desafios se fizeram presentes ao longo do desenvolvimento desta experiência, começando pela necessidade de ampliação da infraestrutura existente, que exige maior investimento do poder público para garantir salas, laboratórios, equipamentos e materiais de apoio pedagógicos adequados. Mas também a oferta de alimentação saudável e diversificada (uma vez que as crianças passam o dia todo na escola), espaço para descanso e suporte para a oferta diversificada de atividades pedagógicas.

Do ponto de vista pedagógico, desafios emergem no campo do planejamento e organização do trabalho, o que exige ações sistemáticas de contratação com dedicação exclusiva, formação continuada de professores, uma vez que muitos não são oriundos de comunidades rurais e a formação inicial nem sempre contemplou perspectiva pedagógica ancorada nos pressupostos da educação do campo. Cabe salientar que a formação inicial de professores também é marcada por uma tradição urbanocêntrica.

A Escola Básica Municipal do Campo Bela Vista, só no ano de 2019, possuía cerca de 105 crianças matriculadas (registrando um aumento inicial de, pelo menos, 30 novas matrículas) e tem previsão de chegar entre 2020 e 2021 a 130 estudantes matriculados. Há em torno de 25 estudantes que estão percorrendo, por meio do transporte escolar, o trajeto cidade-campo. O que tem permitido vivenciar a experiência de que uma escola do campo, com investimento, pode ser sim uma referência aos que vivem na sede do município.

Por fim, sua proposta curricular, conforme mencionado neste texto, abriu possibilidades para uma escolarização capaz de vislumbrar situação geográfica outra para Nova Itaberaba, em que a escola do campo continua sendo uma variável importante na qualidade de vida dos sujeitos do campo. Esta ação vem se

destacando na região e instigando outras iniciativas, como é o caso do município de Águas Frias-SC, que vêm implementando uma proposta parecida desde o segundo semestre letivo de 2019.

Outro dado relevante desta iniciativa é que a mesma atende uma das metas do Plano Nacional e Municipal de Educação que prevê a oferta em tempo integral das escolas públicas. Nesse sentido, vislumbramos ao longo de nossas ações e reflexões que, escolas territorialmente situadas, podem ser produzidas como alternativas aos sujeitos do campo em nosso país, respeitando suas demandas formativas, seus territórios de vida e suas territorialidades específicas. A produção de escolas territorialmente situadas pode contribuir, desta forma, não só para qualificar os processos de ensinar e aprender, mas para evitar o fechamento desenfreado de escolas do campo e reiterar a compreensão de que escola é vida na comunidade.

REFERÊNCIAS

ALBA, R. S. (Org.) **Estudos de geografia agrária do oeste catarinense**. 173p. Chapecó-SC: Argos, 2008.

ANDRADE, E. O.; FILHO, C. J. B.; FARIA, M. V. O fechamento de escolas do campo como política de governo: experiências vivenciadas em Carangola/MG. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, Marabá, v. 2, n. 1, p. 267-282, jan-jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/ReDiPE/article/view/1263/524>. Acesso em 31/05/2021.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2ª ed. 374p. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002**. Brasília;, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18/03/2020

BRASIL. Gabinete da Presidência da República. **Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010**. Brasília;, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em 18/03/2020.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político pedagógico da Educação do Campo. In. MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 133p. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004.

CATAIA, M. A.; RIBEIRO, L. H. L. Análise de situações geográficas: notas sobre metodologia de pesquisa em Geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**, [S.l.], n. 15, p. 9-30, v. 11, jan-jun. 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6445>. Acesso em 17/03/2020.

CORÁ, E. J.; LOSS, A. S.; BEGNINI, S. (Org.). **Contribuições da UFFS: para a educação integral em jornada ampliada**. 440p. Chapecó: Palotti, 2012.

CORAZZA, G. O modelo de Desenvolvimento Regional do Oeste Catarinense. In. CORAZZA, G.; RADIN, J. C. (Org.). **Fronteira Sul: ensaios socioeconômicos**. 320p. Florianópolis: Insular, 2016.

FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In. BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 211p. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. 93p. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GHEDINI, C. M. **A Produção da Educação do Campo no Brasil: das referências históricas à institucionalização**. 400p. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GROFF, A.; MEURER, A. C. **A desterritorialização das escolas no campo do município de Dona Francisca**. 136p. São Leopoldo: Oikos, 2018.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In. SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. 637p. São Paulo: Cortez, 2010.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 120p. São Paulo: Cortez, 1999.

LOSS, A. S. et al. **Construindo projetos pedagógicos: em escolas de educação integral em jornada ampliada**. Volume 2. 225p. Tubarão, SC: Ed. Copiart. Erechim-RS: UFFS, 2016.

MACHADO, R. das D. A nuclearização de escolas rurais no município de Tijucas do Sul. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v.11, Número Especial, p. 151-165, 2016. Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/cad_pesq_esp_2016/pdf_especial_2016/art_7.pdf. Acesso em 18/03/2020.

MARIANO, A. S.; SAPELLI, M. L. S. Fechar escola é crime social: causas, impactos e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. In. SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E

POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS, 6; SEMINÁRIO DE DIREITOS HUMANOS, 2, Toledo, **Anais**[...] Toledo: Unioeste, 2014.

MELLO, M. A. Transformações sociais recentes no espaço rural do oeste de Santa Catarina: migração, sucessão e celibato. In: CONGRESSO DA SOBER, 44, 2006, Fortaleza **Anais** [...] Fortaleza: Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 2006.

MORA-OSEJO, L. E.; FALS BORDA, O. A superação do eurocentrismo. Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre o nosso contexto tropical. In: SOUSA SANTOS, B. de. **Conhecimento Prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências “revisitado”**. 2. ed. 821p. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, A. U. de. Geografia Agrária: perspectivas no início do século XXI. In. OLIVEIRA, A. U. de; MARQUES, M. I. M. (Org.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. 372p. São Paulo: Ed. Casa Amarela e Ed. Paz e Terra, 2004.

PERTILE, N. O capital agroindustrial catarinense e o Estado. **Geotextos**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 13-30, jul. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/ClienteCNG/Downloads/5267-13966-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ClienteCNG/Downloads/5267-13966-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 24/03/2020.

PICOLI, B. A. **Sob os desígnios do progresso**. 275p. Xanxerê: News Print, 2012.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-americana e caribenha. In: CECEÑA, Ana Esther (Org.). **Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado**. CLACSO, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2006. p. 151-197. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101019090853/6Goncalves.pdf>. Acesso em 24/03/2020.

RENK, A. A colonização do oeste catarinense: as representações dos brasileiros. **Cadernos do CEOM**, Chapecó. v.5, n.7, p. 221-258, 1991.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In. SACRISTÁN, J. G. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. 542p. Porto Alegre: Penso-Artmed, 2013.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In. SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 368p. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009.

SAQUET, M. A.. Contribuições teórico-metodológicas para uma abordagem territorial multidimensional em Geografia Agrária. In. SAQUET, M. A.; SUZUKI, J. C.; MARAFON, G. J. (Org.). **Territorialidades e diversidade nos campos e nas cidades latino-americanas e francesas**. 1ª ed. 412p. São Paulo: Outras expressões, 2011.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. 3ª Ed. 192p. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

SCHWENDLER, S. F. Principais problemas e desafios da educação do campo no Brasil e no Paraná. In. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos Temáticos: educação do campo**. 72p. Curitiba: SEED-PR, 2005.

SIMÕES, W. **Comunidades tradicionais de Faxinais e gestão de políticas públicas educacionais**: compreendendo territórios e territorialidades. 138 p. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

SIMÕES, W. A Educação do Campo e desafios na atual conjuntura política brasileira. In. TEDESCO, J. C.; SEMINOTTI, J. J.; ROCHA, H. J. da. **Movimentos e lutas sociais pela terra no sul do Brasil**: questões contemporâneas. 422p. Chapecó: Ed. UFFS, 2018.

SOUZA, M. A. de. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015. 2ª ed. 450p. Curitiba: Ed. UFPR, 2016.

SOUZA, M. A. de. Educação do Campo, Desigualdades Sociais e Educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul-set, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf>. Acesso em 24/03/2020.

VALENTINI, D. J.; RADIN, J. C. Camponeses no sertão catarinense: a colonização da região do Contestado nas primeiras décadas do século XX. In. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26, São Paulo. **Anais** [...] São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308581578_ARQUIVO_ANPUHValentiniRadinDOC3.pdf. Acesso em 24/03/2020.

VALENTINI, D. J.; RADIN, J. C. Fronteira Sul: dos “espanhóis confinantes” à Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul. In. CORAZZA, Gentil; RADIN, José Carlos (Org.). **Fronteira Sul**: ensaios socioeconômicos. 320p. Florianópolis: Insular, 2016.

1 – Willian Simões:

Doutor em Geografia pela UFPR

<https://orcid.org/0000-0003-4434-7092> - willian.simões@uffs.edu.br

Contribuição: Coordenação do projeto de extensão, realização de palestras e encontros de estudos, análise da experiência e diálogos teórico-conceituais, sistematização e apresentação de resultados.

Como citar este artigo

SIMÕES, W. Por uma escola territorialmente situada: contribuições geográficas em uma experiência extensionista de Educação do Campo no Oeste de Santa Catarina. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 25, e27, p. 1-31, 2021. DOI 10.5902/2236499453271. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499453271>. Acesso em: dia mês abreviado. ano.